

Titre de la communication: La cohérence entre les valeurs du travail social et la recherche-action en éducation, dans un contexte de formation professionnelle des étudiants.

Est-ce possible de coconstruire les savoirs avec des apprentis?

**Auteure:
Dominique Mercure
Professeure à l'École de service social
Université Laurentienne, Canada**

Adresse électronique: dmercure@laurentienne.ca

RESUME DE LA COMMUNICATION

Cette communication se veut une réflexion théorique et pratique en lien avec l'encadrement des étudiants et stagiaires en travail social. Les questionnements suscités touchent plus particulièrement l'importance de la cohérence entre la pédagogie choisie et les valeurs de la profession. La spécificité méthodologique de la recherche-action en éducation nous amènera à en connaître plus sur cette perspective de recherche-terrain, qui nous a semblé tellement cohérente aux valeurs et pratiques du travail social. Cette réflexion questionne la complexité des aspects influençant le développement de la compétence professionnelle en travail social, tout en ouvrant à de nouvelles approches pédagogiques suscitées par la recherche-action.

TEXTE DE PRÉSENTATION

A l'ère où la recherche prend de plus en plus de place dans les universités et où l'information abonde sur les thématiques liées au travail social, il semble que l'étudiant doive cumuler beaucoup de savoirs scientifiques pour approcher la profession. Plusieurs défis surgissent quant au développement de la compétence professionnelle. Les référentiels de formation doivent donc appeler à une meilleure intégration des diverses habiletés requises dans la profession du travail social (analyse, stratégies d'action et attitudes).

Quels liens existent-ils entre la pédagogie de la formation théorique et le stage terrain ? Comment l'étudiant arrive-t-il à mobiliser ses savoirs dans des contextes de plus en plus lourds et complexes ? Quel type d'encadrement pédagogique peut faciliter le processus

d'apprentissage ? Quel lien particulier entre formateur et étudiants serait gagnant pour répondre aux enjeux actuels ?

En première partie, nous partagerons notre vision de la construction de la compétence professionnelle dans nos programmes de formation en travail social. Les liens entre la logique de formation, d'intervention et de recherche sont très riches en apports mutuels lorsque l'on prend soin de maintenir leur cohérence.

En deuxième partie, nous nous attarderons à la démarche de réflexion dans l'action par cycles. Faire d'abord, documenter le processus d'intégration...et mettre beaucoup plus d'emphase sur le processus que le contenu. La résultante est de permettre de développer ensemble de nouvelles solutions facilitant le processus d'apprentissage.

En troisième partie, nous aborderons les fondements de la recherche-action en éducation. La réflexion dans l'action et la perspective socioconstructivisme appellent à une confrontation d'idées générant de nouvelles façons de concevoir les savoirs. L'apprentissage expérientiel devient mobilisateur de prises de conscience à la fois individuelles et collectives. L'appropriation unique à chacun de son mode d'apprentissage et l'apport de la créativité deviennent les prémisses du processus d'intégration des connaissances et appellent à la création de nouveaux moyens pédagogiques pour le programme de formation. Une comparaison des valeurs de la profession et de la démarche de recherche-action nous amènera à considérer autrement la pédagogie articulée dans nos programmes de formation.

En quatrième partie, nous concluons par une application de la recherche-action en éducation en lien avec la pédagogie utilisée dans la formation en travail social. Comment donc enseigner aux étudiants en travail social à apprendre à dépasser leurs difficultés d'intégration des savoirs professionnels? Comment construire avec eux de nouvelles méthodes pédagogiques pour faciliter ces apprentissages ?

1. Notre vision de la construction de la compétence professionnelle en travail social

Mon expérience professionnelle de travailleuse sociale, de superviseuse de stage et de professeure en travail social m'a amenée à me questionner sur la cohérence entre la formation et la pratique, et plus tard en lien avec la recherche. Mes études doctorales en psychopédagogie m'ont engagée dans un questionnement plus approfondi du concept de la

compétence professionnelle. Ces dernières années m'ont donc amenée à peaufiner mon approche d'enseignement, dans une université où le travail en petit groupe est possible. Cette présentation aborde mes réflexions en lien avec des étudiants du niveau de l'année terminale pour l'obtention de leur diplôme de baccalauréat en service social. Elle concerne donc la pédagogie en classe et celle liée aux stages pratiques. Reprenons donc une définition de la compétence pour nous situer pour la suite de la présentation :

«La capacité d'un professionnel à utiliser son jugement, de même que les connaissances, les habiletés et les attitudes associées à sa profession pour solutionner des problèmes complexes qui se présentent dans le champ de son activité professionnelle. » Brailovsky (1998)

Le concept de compétence nous amène donc à aborder autrement les connaissances, en se centrant sur le processus d'apprentissage de l'étudiant et son pouvoir d'action dans des activités professionnelles. Le passage du savoir à l'action suppose une reconstruction en contexte. Fourez (2005) mentionne que le travail efficace exige une «intelligence situationnelle». Il importe de pouvoir adapter ses capacités à une série de circonstances variées et imprévues.

Le processus d'intégration est aussi indispensable à l'actualisation de la compétence; cette intégration assure la stabilité de la compétence qui se manifeste non pas uniquement sur une situation particulière mais sur un ensemble de familles différentes qui existent dans un même domaine ou de situations différentes d'une même famille. Chaque professionnel en devenir développe sa propre façon de décoder les situations et planifier ses actions, ce qui le rend unique dans sa façon d'être efficace avec le changement.

«Chaque personne construit sa propre combinaison de ressources pour répondre de façon pertinente à des exigences professionnelles, pour réagir à un événement ou pour résoudre un problème. Il peut se faire que face à une même situation, les personnes fassent appel à des mêmes types de ressources mais en les utilisant dans des combinaisons distinctes.»
LeBoterf (2001)

LeBoterf traite aussi des compétences individuelles en lien avec les compétences collectives, une manière encore plus large de concevoir le système de compétences. Dans ses activités, le professionnel doit mobiliser non seulement ses ressources mais celles de ses réseaux de savoirs disciplinaires et organisationnels, propres à sa profession et sa communauté de pratique. Ce savoir collectif diffère de la somme des savoirs individuels parce que les compétences se développent dans un cadre environnemental d'opportunités. L'interaction

entre individus créent des compétences organisationnelles spécifiques, qui à leur tour mobilisent le potentiel de développement des compétences individuelles. Cette interdépendance permet l'actualisation et le développement de compétences individuelles et collectives.

2. Le cycle de réflexion dans l'action

«Planification-Action-Observation-Réflexion...» (Kolb 1984) sont les étapes logiques aux fondements de la réflexion dans l'action, à faire d'abord pour ensuite améliorer par la réflexion et faire appel à de nouveaux savoirs à expérimenter.

En classe ou en stage, nous décortiquerons ensemble la définition des problèmes, l'identification d'objectifs, d'hypothèses, de redéfinition du problème avant l'action. Par la suite, nous effectuons l'évaluation de l'action et la replanification pour compléter le cycle. Ces étapes précises explicitent d'ailleurs bien le processus d'intervention lié à la recherche-action, dont nous aborderons les fondements en troisième partie.

Les cycles successifs permettront de peaufiner la résolution du problème par une meilleure compréhension, de nouvelles expérimentations et une implantation éventuelle dans des contextes similaires pour valider à quel point ces nouvelles connaissances font partie du répertoire de l'étudiant.

Dans *Supervisions éco-systémiques en travail social*, Lebbe-Bernier (2007) explicite le rôle d'accompagnateur dans une démarche écosystémique : « se savoir impliqué, être acteur dans la coconstruction et cocréation, être chercheur de sens ou stimulateur d'hypothèses à vérifier, être accompagnateur proche des résonances et rester actif dans les recherches de compréhension face à la perplexité, être recadrant par ses questions, être facilitateur de nouvelles compétences». (p.67)

L'ethnométhodologie en éducation aide à articuler les détails du processus d'apprentissage de l'étudiant, en vue de le questionner dans une recherche de sens. Collaborant à son propre développement, l'étudiant participe au processus de gérer les difficultés qui demandent à développer des outils réflexifs pour faciliter l'apprentissage.

Selon Villeneuve 1991: «l'apprentissage, c'est la réorganisation interne des relations existantes entre l'environnement et ce qui est inscrit en nous» (p. 20). Elle poursuit en développant comment l'apprenant fait sienne ses découvertes et comment en contact avec l'environnement, il apprend graduellement à s'identifier, se définir, se différencier.

3. Fondements de la recherche-action

En quoi la recherche-action serait utile pour amener les programmes de formation à ajuster leur pédagogie aux enjeux actuels de la formation professionnelle ? Comment pourrait-on impliquer les étudiants eux-mêmes dans ce processus de construction ? La recherche-action vise à mieux saisir et mieux documenter ce processus d'intégration, construit par l'expérience de la confrontation à un environnement particulier, empreint d'un potentiel d'apprentissages.

Que l'on se convainque de sa valeur de changement social ou qu'on la voit comme adaptative à une situation particulière, on accorde toujours à la recherche-action le mérite de travailler dans un processus de résolution de problèmes réels et on lui confère un partage de pouvoir avec les acteurs terrain dans cette réflexion dans l'action.

Dolbec et Clément (2004) insiste sur la perspective socioconstructiviste avec l'influence des interactions dans la construction de la problématique et des hypothèses de la recherche-action, confrontation d'idées, amalgame de perceptions et interprétation commune des données. Pour eux, les connaissances sont générées et testées par la découverte lors de la résolution du problème. Ce travail avec les acteurs concernés donne toute une richesse par l'apport du savoir d'expérience, comblant ainsi les critiques de la recherche traditionnelle quant aux écarts entre la recherche et la pratique qui font que les résultats servent peu les praticiens après la recherche terminée.

Par cette manière de voir la recherche en éducation, l'étudiant (futur praticien) deviendrait implicitement engagé dans le développement de la connaissance en pédagogie et le chercheur utilise les théories avec la pratique terrain, ce qui donne aussi le privilège d'offrir une dimension de formation au travers du processus même de recherche. Les modèles mentaux sont à clarifier dans les échanges et l'impact des actions est aussi évalué avec le groupe impliqué. Cette gestion collective du projet demande souplesse, d'autant plus que le processus n'est pas prédéterminé et se mobilise dans l'action et le changement. Ce changement génère

des apprentissages présents mais est aussi source de nouveaux savoirs. Cette perspective systémique rend compte de prises de conscience à la fois individuelles et collectives, tout comme s'effectue le développement de la compétence professionnelle dans une communauté de pratique.

Partager des visions différentes tout en partageant le pouvoir aux acteurs revêt plusieurs défis de taille sur l'habituelle appropriation du savoir par les institutions universitaires. Par ailleurs, la mise en place d'une communauté d'apprenants intéressés à améliorer l'efficacité de leurs apprentissages peut transformer l'organisation des curriculums de formation.

Cohen et Manion (1985) allient les mots «action» et «recherche» mais contestent la perspective d'application et expriment ainsi leur vision : «action research is small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention». La recherche-action est particulière par ses caractéristiques de spécificité, de participation collaborative, d'auto-évaluation durant le processus et de non-généralisation puisqu'elle réfère à un «fonctionnal knowledge of the phenomena we deal with». La connaissance pratique est la découverte à traduire en termes scientifiques plutôt qu'à l'inverse une simple application des connaissances actuelles.

L'empowerment fera partie de l'esprit de cette expérience de formation: comment enseigner aux étudiants à apprendre à résoudre leurs difficultés. L'observation étape par étape du processus de définition des problèmes, choix de stratégies, résolution de problème et interprétation des résultats seront le cœur de la recherche-action. Elle est fortement indiquée pour développer des méthodes pédagogiques et des stratégies d'apprentissage et particulièrement, dans des projets en processus de développement. Les questions surgiront au fur et à mesure du vécu généré par l'expérience du présent et son interprétation. De plus, les auteurs mentionnent comment la recherche-action ne fait pas que collecter des données mais elle les induit par son processus en stimulant une réflexion par le journal de bord et une confrontation par les questions visant l'approfondissement du processus dans les rencontres. Les résultats seront donc liés aux stratégies pédagogiques impliquées dans la recherche de nouvelles solutions aux difficultés rencontrées pour atteindre un niveau de compétence professionnelle approprié pour débiter sa carrière.

Reason & Bradbury (2006) élaborent plusieurs chapitres tant sur les fondements que les applications variées de la recherche-action. Ils insistent sur la qualité du processus personnel du chercheur et la créativité intellectuelle. Le processus d'engagement interne vers un engagement externe est aussi incontournable dans la cohérence de l'empowerment utilisé pour un changement réussi. Chaque décision tient compte des perceptions du groupe, ce qui assure que la résolution conviendra à la réalité perçue par le participant.

Le processus permettra une compréhension de la complexité du problème, ce qui aussi nous assurera une solution appropriée, tenant compte de l'interrelation de diverses facettes. C'est aussi en poursuivant à actualiser la nouvelle méthode trouvée qu'on s'assurera de solutionner véritablement notre problème. Il s'agit d'abord de l'empowerment par l'accès à la connaissance, prise de conscience des acteurs concernés par le processus lui-même. A mesure que chacun exprime sa vision du problème et tente d'expliquer des données pour la recherche, il prend conscience d'une réalité...et implicitement, cette prise de conscience l'amènera à implanter du changement dans ses stratégies de résolution de problème. Ce sont en fait les bases de la science de l'action d'Argyris: cerner les conditions de la situation, faire les stratégies pour atteindre le but (p.133). Cela impliquera la création d'alliés et de réseaux pour implanter la solution et parcourir les étapes de l'empowerment.

Resweber (1995) explique la particularité épistémologique de la recherche-action du fait qu'elle prend appui sur «des savoirs cachés qu'elle se propose d'extraire.» (p.36) Cette vision de mettre en évidence des types de savoir souvent tacites est très intéressante. L'image d'extraire appelle à des procédés de séparation de certains éléments d'un contexte tissé serré, ce qui représente bien la dimension vaste de l'expérience mais aussi sa richesse moins évidente à exposer. Il aborde aussi la manière particulière de la recherche-action d'interpréter, analyser et modéliser les pratiques sociales afin de les transformer (p.26) La recherche-action s'appuie sur le jugement collectif portant sur une réalité problématique et elle se garde de toute rigidité méthodologique. Il faut saisir l'apport de représentations refoulées qui sont rendues observables par le partage et qui deviennent des savoirs nouveaux. Ainsi, un temps de maturation est nécessaire au processus qui demeure une intervention en formation. Il s'agit d'un espace de collaboration et de création, ouvrant à des décisions possibles de changement (p.39). C'est ce processus que nous nous proposons de faire comme formateur-chercheur avec les étudiants, tout comme un travailleur social le fait avec les individus ou communautés impliquées.

Voici donc en résumé **les valeurs communes** à la profession travail social et la recherche-action en éducation :

- Vision systémique et structurelle des problèmes
- Résolution de problèmes réels avec les acteurs concernés
- Empowerment : accès à la connaissance, prise de conscience, stratégies de changement
- Visée de changement social
- Partage du pouvoir et du savoir
- Socioconstructivisme : interactions et coconstruction de solutions par la confrontation d'idées
- Engagement social dans le développement de la profession et de la formation
- Processus réflexif amenant une compréhension de la complexité des phénomènes
- Processus de décision privilégiant le consensus
- Approche collaborative menant à la mise en place concrète de solutions nouvelles
- Dynamique tenant compte de l'imprévisibilité

4. La coconstruction des savoirs dans une approche de recherche-action

La profession du travail social et la méthodologie de la recherche-action font tous deux cohérence comme manière de travailler et font sens avec nos motivations de pédagogue et de chercheur. Il s'agit de construire une pédagogie avec les étudiants concernés, les amener à mobiliser leurs compétences au travers de leur processus de formation professionnelle, et appeler d'autres acteurs concernés (responsables des stages ou superviseurs) à participer au processus. Dans une perspective socioconstructiviste de la connaissance, quoi de mieux que de vivre le processus de construction avec les étudiants pour observer ce processus. Entrer dans l'univers du comment permet de saisir la démarche réflexive impliquée dans le processus de construction des compétences professionnelles.

Dans notre pédagogie de formation, comment faciliter la mobilisation concrète de l'étudiant liée à la compétence professionnelle ? Certes, les jeux de rôle et simulations sont des exercices appropriés dans cette voie, en autant que la plénière qui suit ne s'intéresse pas seulement aux données de la résolution de la situation mais bien à nommer le processus qui a mobilisé des savoirs particuliers. L'intérêt sur le chemin parcouru permet un ancrage de sens

qui demande à être parcouru de plusieurs façons avant d'être réellement intégré, car l'intégration nécessite une capacité à mobiliser une compétence dans divers contextes. La démarche réflexive doit se coller aux activités professionnelles, en cours de formation comme au cours de l'intervention et de la recherche en travail social. Notre accompagnement pédagogique permet à l'étudiant de se créer des schémas intégrateurs facilitant d'abord son apprentissage et assurant par la suite le développement de sa compétence professionnelle en travail social.

Ces processus parallèles de réflexion dans l'action permettront tant aux étudiants qu'au chercheur de profiter de cette interrelation pour alimenter leur propre processus. Il ne s'agit donc pas d'acquisition de nouveaux savoirs mais plutôt d'une transformation de leurs significations qui appellent à la construction de nouveaux moyens pédagogiques. La cohérence entre les processus de recherche, de formation et d'intervention permet ainsi aux étudiants de développer une habilité à mobiliser les savoirs disciplinaires dans une actualisation de la compétence professionnelle et dans une analyse conceptuelle cohérente aux trois dimensions de la profession : recherche, formation et intervention.

BIBLIOGRAPHIE

Chammas, Grace (2000) *La place de l'évaluation dans l'action et son rapport à l'apprentissage expérientiel*. Mémoire présenté à L'École de service social de l'Université Laval.

Cohen, L. et L. Manion (1985) *Research Methods in Education*. Croom Helm. 383 pages.

Coulon, Alain (1993) *Ethnométhodologie et éducation*. PUF L'éducateur. 238 pages.

École de service social de l'Université Laval (1990), *Les liens entre la recherche et l'intervention en service social : problématique et orientation*. Acte de la première journée du doctorat en service social. 70 pages.

Gauthier B. (1992) *Recherche sociale*. Presses Université du Québec. 584 pages.

Goyette G. et M. Lessard-Hébert (1987) *La recherche-action*. PUQ. 204 pages.

Karsenti T. et L. Savoie-Zajc (2004) *La recherche en éducation : étapes et approches*. Editions du CRP. 316 pages.

Kolb D. (1984) *Experiential Learning*. PTR Prentice Hall. 256 pages.

- Lavoie L., D. Marquis et P. Laurin (1996) *La recherche-action : théorie et pratique*. PUQ. 229 pages.
- Lebbe-Berrier, Paule (2007) *Supervisions éco-systémiques en travail social*. Éd. Ères. 280 pages.
- Le Boterf, G. (2001) *Construire les compétences individuelles et collectives*. 244 pages. Paris. Ed. de l'organisation.
- Molina, E.C. et C.Gervais (2008) *Les stages en formation et à l'enseignement*. PUQ. 253 pages.
- Perrenoud, P. (1995). «Des savoirs aux compétences.» *Pédagogie collégiale*, 9, 1 pp.20-24.
- Prud'homme, Luc (2007) *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat en Éducation avec UQO.
- Reason Peter et H.Bradbury (2006) *Hand book of Action Research*. Sage Publications. 362 pages.
- Resweber Jean-Paul(1995) *La recherche-action*. Que sais-je ? PUF. 128 pages.
- Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration*. Ed. De Boeck Université.304 pages.
- Schön, D. (1983) *the Reflective Practitioner*. Basic Books inc. 374 pages.
- St-Arnaud, Y. (1992) *Connaître par l'action*. Presses de l'université de Montréal. 111 pages.
- Villeneuve, L. (1991) *Des outils pour apprendre*. Ed. Saint-Martin. 192 pages.
- Wenger, E. (2005) *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Traduction et adaptation de Fernand Gervais. Presses de l'Université Laval, 309 pages.